

Bredács Alice

PTE, Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és
Oktatásméleti Tanszék

Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra

A dolgozat írója a tanulók személyes tulajdonságait, iskolai körülmények között történő megismerhetőségét kutatja. Jelen tanulmányban e nagy téma egyik kiemelt fontosságú területét: az érzelmi intelligenciát, ennek pszichológiai és pedagógiai elméleti hátterét, valamint a diagnosztizálás és a fejlesztés még mindig kiforratlan iskolai gyakorlatát igyekszik bemutatni. Elsősorban ezért, mert – sokakkal egyetértve – azon az állásponton van, hogy az érzelmi intelligencia kulcsfontosságú szerepet tölt be a tanulásban, a kapcsolatokban, a mindennapi életben, bár fejlesztése jelenleg a közoktatás egyik kevésbé sikeres területének számít. A dolgozatban összegyűjti az érzelmi intelligenciával kapcsolatos – a hazai alternatív programokban, iskolákban kimunkált, kipróbált – programokat, módszereket, megoldásokat, amelyeket csak ajánlani lehet más iskolák számára.

Az érzelmi intelligencia meghatározása, modelljei, mérőeszközei

Az érzelmi intelligencia (Emotional Intelligence, általánosan használt rövidítéssel: EQ) meghatározása igen sokféle. Röviden summázva: az érzelmi intelligenciát olyan emberi képességegyüttesként lehet értelmezni, amely az érzelmi alkalmazkodást a legmagasabb szintre emeli. Ennek a fogalomnak azonban legalább három – tágabb/szűkebb – alapvető értelmezése van. A legszélesebb a kulturális tendencia szintjén történő értelmezés, amely egy adott korszakot jellemez. A világ kultúrájában egyszerre több, egymásba fonódó „korszellem létezik”. Az ember az aktuálisan elvárt képességek birtokában viszonyul, alkalmazkodik az adott korszakban a különféle társadalmi csoportokhoz. Más értelmezés szerint az érzelmi intelligencia képességegyüttesébe olyan személyiségvonások tartoznak, amelyek nélkülözhetetlenek a célok elérésében, az érvényesülésben, a sikerben. (Ilyenek a kitartás, a teljesítménymotiváció, a szociális készségek, az önfegyelem.) A legszűkebb értelmezésben (amelyet az akadémiai pszichológia képvisel) az érzelmi intelligencia azoknak a képességeknek a készlete, amelyeket az érzelmi információ feldolgozásakor használunk (Oláh, 2005).

Az intelligencia belső összetevőinek elkülönítése évtizedek óta zajlik. Gyűjtőfogalmából a kreativitást, majd az érzelmi intelligenciát választják le. Néhány kutató az intelligencia személyes kognitív jellege helyett az érzelmi, társas kapcsolati képesség szerepét hangsúlyozza. Thorndike (1920) szerint ilyen összetevő a szociális intelligencia, amely az emberek közötti kapcsolat egyik fő eleme. Véleménye szerint elengedhetetlen, hogy pontosan megértsünk másokat, és ennek megfelelően viselkedjünk. Gardner (1993) többszörösintelligencia-fogalmában is megtalálhatók a személyen belüli (önmonitorozó és aktivizáló képesség) és a személyközi intelligencia (kapcsolatteremtő képesség) elemei. Megállapítja,

hogyan vannak, akik a tehetség szintjén kezelik e képességeket, és életükben, szakmájukban jól tudják hasznosítani, például vezetőként, pszichológusként, pedagógusként, politikusként, sportolóként vagy művészként – és folytatni lehetne tovább a felsorolást.

Az érzelmi intelligencia kutatásának kezdetén a megismerés és érzelem egymásra hatásával foglalkoztak a kutatók. Később az 1990-es évek agykutatói eredményei is alátámasztják, hogy az érzelmek és a kognitív rendszerek között az agyban integrált együttműködés van. A kognitív pszichológia új konstruktivista nézetei tovább árnyalják a képet, mely szerint minden egyén megkonstruálja saját szelektív tapasztalataira épülő világát. Sternberg (2001) a logikai konvergencia tesztfeladatokkal szemben a mindennapi munkához és tevékenységekhez (például művészeti alkotáshoz – B. E.) kötődő gyakorlati intelligenciát tartja fontosnak. Az élet kihívásai érdekeltté teszik az embereket a megoldásban, ezért az ilyen intelligenciát kívánó feladatok, a szükségletek vagy a kíváncsiság kielégítésére szolgálnak. E problémák nincsenek jól körülhatárolva, hiányosak a hozzájuk kapcsolódó információk vagy feldolgozási módok, divergens gondolkodást igényelnek, és megoldásuk összefügg a kreativitással. Sternberg az érzelmi intelligenciát és a gyakorlati, alkalmazás jellegű tudást „rejtett tudásnak” nevezi.

Az érzelmi intelligenciáról Launer német pszichoterapeuta ír először, de a mai, többdimenziós értelmezés Salovey-től és társaitól (1995) származik. Még ugyanebben az évben Goleman (1995) tudományos újságíró megírja *Érzelmi intelligencia* című könyvét, amely két év múlva magyarul is megjelenik. A könyv azt sugallja, hogy az érzelmi intelligencia képességei fejleszthetők, és olyan összetevőit lehet begyakorolni, amelyek segítik a boldogulást, valamint azt, hogy az értelem és az érzelem az életnek nem ellentétes pólusai, hanem folyamatos kölcsönhatásban vannak.

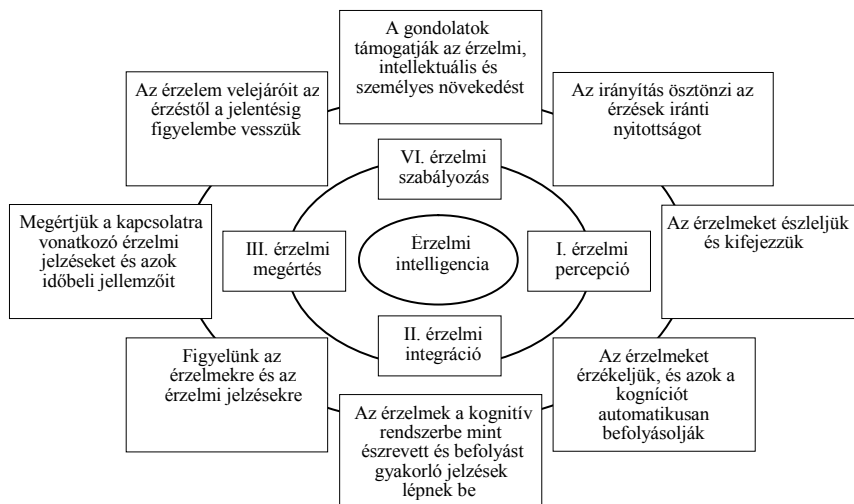
Az 1990-es évek végétől az érzelmi intelligencia fogalmának fejlődéséhez kevésbé jól definiálható, inkább leíró jellegű, sokszor terjedelmes és bonyolult modellek kapcsolódnak. Ezek két típusba sorolhatók: az érzelmiintelligencia-vonás modelljei és az érzelmi-intelligencia-képesség modelljei. Mindkettőhöz erősen strukturált és faktoranalízissel ellenőrzött mérőeszközök tartoznak.

Az érzelmi intelligencia képességalapú modelljei a személy aktuális képességei által meghatározott teljesítményeire fókuszálnak. Ezek segítségével képes az egyén céljait meghatározni és problémáit megoldani.

Mayer és Salovey az érzelmi intelligenciát gyűjtőfogalomnak tartják, amely az érzelmek észlelését, megértését, értékelését, verbális és nonverbális kifejezését, valamint az érzelmek szabályozását és felhasználásának képességét foglalja magában (Mayer és mtsai. 1997; Mayer, 2000). Ez a képességegyüttes érzelmi tudást, érzelmi intellektuális fejlődést és a jól-létet jelenti. (1) Az érzelmi intelligencia ebben az értelemben speciális kompetenciák együttese. Az érzelmi kompetenciák fejlettsége a szociális és az egyéni tapasztalatszerzés feltételeit jelentik, és személyenként nagy eltéréseket mutatnak (Mayer és mtsai. 1997; Oláh, 2005).

Mayer és Salovey egy négyágú taxonomikus (2) modellt dolgoznak ki (1. ábra). A rendszer részkomponensei (kompetenciái): az érzelmi percepció, az érzelmi integráció, az érzelmi megértés és az érzelem szabályozása. A négy kompetencia egymásra épül, sorrendjük fejlődési irányt mutat.

Az érzelmi percepció képessége a saját magunk és mások érzelmeinek észlelése, pontos kifejezése, árnyalt azonosítani tudása és értékelése a különböző élethelyzetekben. Az érzelmi integráció képessége a problémamegoldást, döntéshozatalt, ítéletalkotást kísérő érzelmi kreativitás feltétele. Az érzelmek hatása alatt álló kreatív gondolkodást a gondolatok újra-rendezése, a fontossági sorrend kialakítása és a jó érzelmi emlékezőképesség jellemzi. A hangulatváltozások segítenek a több nézőpont kialakításában és ezek integrálásában. Az érzelmi információk megértésének képessége az érzelmi tudás alkalmazását jelenti. Ez komplex, kevert és ellentmondó érzések esetén is segíti a különböző érzelmek egymáshoz



1. ábra. Salovey és Mayer modellje és a kompetenciákhoz tartozó cselekvéssorok. Forrás: Oláh, 2005, 158–159.

való viszonyulását, az érzések okainak és következményeinek, az érzelmi átmenetek megértésének és megjóslásának megértését. Az érzelmek szabályozásának képessége fontos saját magunk és mások érzéseinek kezelésében és egy adott érzelmek hasznosítása szempontjából. Lényege, hogy a személy képes érzelmeinek monitorozására, mérlegelésére, az egyes problémák megoldásához szükséges érzelmi állapotok létrehozására és fenntartására vagy a nem kívánt érzelmektől való megszabadulásra (Oláh, 2005).

Az emberek különbözőképpen figyelik, értéklik és fejezik ki saját maguk és mások érzelmeit. Fontos, hogy az érzelmeket verbálisan is ki tudják fejezni, mert az megrövidíti és egyszerűsíti a reagálást. Ez a támogató társas környezet kiépítésének alapja (Mayer és Salovey, 1999; Oláh, 2005). A mentális beállítódás, gondolkodás sem azonos, lehet optimista vagy pesszimista. Más-más hangulatban eltérő a problémák szemlélése. „Lelki szemeink” előtt többféle kimenetel játszódhat le. A pozitív érzelmek segítik a célok megvalósulását és növelik az érzelmi kreativitást. Szomorú hangulatban a problémamegoldás összpontosítottabb, lassúbb, de megfontoltabb. Így a pozitív és negatív érzelmek – más-más szempontból – egyaránt teljesítménymotiváló hatásúak lehetnek (Isen, Daubman és Gorgoglione, 1987).

Az érzelmi információ megértése, az érzelmi tudás felhasználása érzelmi műveltséghez vezet, amely a helyes és szabályozott viselkedésben nyilvánul meg. Az érzelmi tapasztalatok megszerzése mellett fontos az érzelmi-hangulati nyitottság, a vágyott érzelmeket előidéző viselkedés, az önreflexió, a hangulatjavító és a kellemetlen érzések elkerülésére irányuló technikák megismerése (Oláh, 2005).

Az ember saját érzelmeire és viselkedésére a kognitív tartalmú metaemócióval (3) reagál – kontroll alatt igyekszik tartani érzelmeit, de mások érzelmeit is képes befolyásolni, segítő figyelemmel, humorral, játékkal, a közös élménydús szórakozással, művészettel stb., ugyanakkor meggyőzni, manipulálni, zsarolni is tud (Gottman és Silver, 2000).

Az érzelmi intelligencia képességalapú mérésére számtalan mérőeszköz használható, többségük objektív teljesítménymérő (mert az érzelmi intelligencia hagyományos értelemben hasonlít a kognitív képességhez). Az EQ-val kapcsolatos vizsgálatokban kezdetben a szubjektív önbevallás tesztek használata volt a gyakoribb, amelyekben a kísérleti alany önmagáról állapítja meg, hogy mennyire magas vagy alacsony az érzelmi intelligenciája.

Salovey és munkatársai is több mérőeszközt készítenek. Az első náluk is egy „önbevallós” teszt (Trait Meta Mood Scale, 1995), mely az érzelmek megfigyelésével, megértésével

és a hangulatjavítás képességével becsüli meg az érzelmi intelligenciát. További mérőeszközök: két nonverbális teljesítményteszt, amelyek arckifejezések felismerésével vizsgálják (a multifaktoriális érzelmiintelligencia-skála, 1997, valamint a Mayer–Salovey–Caruso érzelmiintelligencia-skála, 1999). Ezek olyan kultúrafüggetlen mérőeszközök, amelyek az észlelést használják fel az érzelmek felismerésére. Formailag közelebb állnak a kognitív képességek hagyományos mérőeszközeihez (Mayer és *mtsai*, 2000).

Nemcsak az érzelmeket kifejező ábrák vagy fényképek, hanem a különböző művészeti alkotások észlelése is alkalmas az érzelmek vizsgálatára. Több kutatásban mérik például a zene hatására kiváltott érzelmeket és az ezzel összefüggő testi reakciókat. Ezek azt a tapasztalatot igazolják, hogy a zene és az érzelmi intelligencia között kapcsolat van. Eszerint ha fejlődnek a zenei képességek, fejlődnek az érzelmi képességek, készségek is. Művésztanárok ugyanezt tapasztalják a mozgás- és a színművészet, illetve a vizuális művészetek tanítása során.

Az érzelmi intelligencia tulajdonságalapú modelljei az érzelmek által kiváltott jellegzetes viselkedésformákra és a személyiség viszonylag állandó jellemvonásaira épülnek, melyek inkább önbeszámolóis kérdőívekkel, mások megfigyelésével és beszámolóival vizsgálhatók. Idetartozik Goleman (1995) modellje. Goleman érzelmiintelligencia-fogalma is tágan értelmezett, mert olyan tulajdonságegyüttesnek tartja az érzelmi intelligenciát, amely különböző személyiségvonásokat tartalmaz. Konstruktumának öt komponense: az érzelmek ismerete, kezelése, önmagunk motiválása, mások érzelmeinek felismerése és a kapcsolatok kezelése. Később a szerző az öt komponenst átalakítja: az első két régi komponenshez hozzáteszi az éntudatosságot, impulzuskontrollt, a jutalom késleltetésének képességét, a stressz és szorongás kezelését – és ezeket együtt érzelmi kompetenciáknak nevezi. Az alkotóelemeket (melyek majdnem az egész személyiséget lefedik) hierarchikus rendszerbe foglalja, a főkompetenciákat 25 alkomponensre bontja (például politikai tudatosság, szolgálatkészség, önbizalom, lelkiismeretesség és teljesítménykészítés) (Goleman, 1997).

Boyatzis, Goleman és Rhee (2000) szerint a személyes és szociális érzelmi kompetenciák önmagunk és mások érzelmeinek felismerése és szabályozása mentén sorolhatók be. Közösén fejlesztenek ki egy négydimenziós „emocionáliskompetencia-leltár”-nak nevezett mérőeszközt (1. táblázat).

1. táblázat. Goleman és Boyatzis érzelmikompetencia-rendszerének mátrixos elrendezése. Forrás: Kafetsios, 2002, 19.

	<i>Személyes kompetencia</i>	<i>Szociális kompetencia</i>
Felismerés	érzelmi öntudatosság	szociális tudatosság
	pontos önértékelés	empátia
	önbizalom	szervezeti tudatosság
Szabályozás	önkontroll	kapcsolatkezelés
	megbízhatóság	mások fejlesztése
	lelkiismeretesség	befolyás gyakorlása
	alkalmazkodókészség	kommunikáció
	eredményorientáltság	konfliktuskezelés
	kezdemenyezőkészség	vezetői készségek
		változás indukálása
		kapcsolatok építése
		csapatmunka és együttműködés

Bar-On (1997, 2001) tulajdonságalapú modelljének érzelmiintelligencia-értelmezése is tág: eszerint az érzelmi intelligencia a személyes és társas képességek többfaktoros

készlete. Bar-On figyelmét az „önmegvalósítás” gondolata ragadja meg. Konstruktumát Maslow szükséglethierarchia-modelljére építi. Mérőeszköze „önbevallós”, 133 kérdésből álló teszt, amelyben 15 nem kognitív képességet öt csoportba rendez. Úgy véli, hogy az optimizmus, az önmegvalósítás, a boldogság, a függetlenség és a társas felelősségtudat segíti a többi megvalósulását (2. táblázat).

2. táblázat. Bar-On EQ-mérőeszközének fő- és alkomponensei. Forrás: Bar-On, 1997, 43–45. alapján táblázatba rendezte a szerző

Személyen belüli EQ	Érzelmi tudatosság	Saját érzelmeink tudatosításának és megértésének képessége.
	Önérvényesítés	Érzelmeink és önmagunk konstruktív kifejezésének képessége.
	Önbecsülés	Önmagunk pontos észlelésének és értékelésének képessége.
	Önmegvalósítás	A célok elérésének és a bennünk rejlő lehetőségek megvalósításának képessége és hajtóereje.
	Függetlenség	Az ember saját magába vetett bizalmának és másoktól való érzelmi függetlenségének képessége.
Személyek közötti EQ	Empátia	Az a képesség, mellyel tudatosítjuk és megértjük mások érzéseit és érzelmeit.
	Személyközi kapcsolatok	A másokhoz való kapcsolódás képessége.
	Szociális felelősség	A saját csoporttal való azonosulás képessége.
Alkalmazkodó EQ	Problémamegoldás	Személyes és személyközi problémáink megoldásának képessége.
	Valószerűség-vizsgálat	Az a képesség, hogy érzéseink és gondolataink érvényességét objektívan vizsgálni tudjuk.
	Rugalmasság	Az a képesség, mellyel hozzá tudjuk igazítani érzéseinket és gondolatainkat az új helyzetekhez.
Stresszkezelő EQ	Stresszűrés	Érzelmeink hatékony kezelésének képessége.
	Impulzuskontroll	Érzelmeink kézben tartásának képessége.
Általános hangulati EQ	Boldogság	Az a képesség, hogy magunkkal, másokkal és általában az élettel elégedettek legyünk.
	Optimizmus	A pozitív beállítottság képessége, hogy az élet napos oldalát lássuk.

Cooper (1996) mérőeszköze is „önbevalló skála”, melyet összetettsége miatt „érzelmi intelligencia-térkép”-nek neveznek. Az ő modellje is öt taxonomizált főelemet tartalmaz. Elemei: a Jelenlegi környezet (az élet örömei és az elégedettség), az érzelmi műveltség (tudatosság és az érzelmek kifejezése), az érzelmi intelligencia kompetenciái (szándékoság, kreativitás, rugalmasság, interperszonális kapcsolatok és az építő jellegű kritika), az érzelmiintelligencia-értékek és -hozzaállások (kinézet, társ, intuíció, személyes kisugárzás) és a folyományok (általános egészségi állapot, életminőség, optimális teljesítmény).

A 1980-as évektől a személyiségvonások dinamikus kölcsönhatását elemzik a kutatók. A kulcselem az érzelmek kontextusfüggő „szabályozása” lesz. A Big Five modell képviselőinek véleménye az, hogy az ember hajlamait a stressz alatt mutatja ki igazán. A modell alapidimenziói az extroverzió, barátságosság, neurotikusság, lelkiismeretesség, nyitottság, amelyek meghatározzák a személy stresszhelyzetre vonatkozó észleléseit, toleranciáját és az elhárítás módját. A kutatások azt bizonyítják, hogy a személyiségvonások és a megküzdési stratégiák erősen korrelálnak egymással (Oláh, 2005).

Oláh Attila (2005) *Érzelmeik, megküzdés és optimális élmény* című munkájában ír az érzelmi intelligencia mint vonás kritikájáról. Véleménye szerint inkább az érzelmi intelligencia képességalapú felfogása és a hozzá kapcsolódó teljesítménytesztek (tehát nem önbeszámoló tesztek) alkalmasak az érzelmi intelligencia vizsgálatára. A személyiség-kutatások és a tényleges érzelmiintelligencia-kompetenciákra vonatkozó kutatások köny-

nyen összerosódhatnak, különösen, ha tulajdonságalapú (és nem képességalapú) mérőeszközökkel történik a kutatás. Hangot ad annak a véleményének, hogy a kutatásokban még gyakori a fogalmak tisztázatlansága. Így nem lehet tudni, hogy a vizsgálat mire is vonatkozik. Szerinte a „szolgáltat készség”, „interszónális kapcsolatok”, „intuición” és az „önmegvalósítás” csak duzzasztják az EQ fogalmát. Mayerrel egyetértve megállapítja, hogy azok az elméletek, amelyek az érzelmi intelligenciát mint a legkülönbözőbb tulajdonságok listáját definiálják (például politikai tudatosság, szolgáltat készség, önbizalom, lelkiismeretesség és teljesítménydrive), nem felelnek meg a konstruktumok diszkriminatív érvényességét előíró tudományos elvárásnak.

Magyarországon Oláh Attila dolgoz ki, illetve adaptál az érzelmi intelligencia mérésére mérőeljárásokat. Mérőeljárásai, illetve ezek elméleti háttére említett munkájában olvashatók. Könyvében bemutat néhány érzelmi intelligencia-vonás tesztet (Diszkrét Emóciókat Vizsgáló Kérdőív [DES], Állapot-Vonás Személyiség Kérdőív [STPI], „Éppen most hogyan érzi magát?” és „Általában hogyan érzi magát?” kérdőív, Harag és Düh Kifejezési Mód Kérdőív, Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív) és néhány érzelmi intelligencia-képességetesztet (Flow Kérdőív, Szociális és Emocionális Intelligencia Teszt [SZEMIQ]). A Szociális és Emocionális Intelligencia Teszthez (SZEMIQ) kapcsolódik Oláh Attila érzelmi intelligencia-meghatározásának kikristályosodott formája: Az érzelmi intelligencia az „érzelmi életünk feletti uralmat, a társas kapcsolatokban jelentkező érzelmi történések és folyamatok kezelését, irányítását biztosító képességeink együttese” (Oláh, 2005, 169.). Felsorolja az EQ centrális képességegyüttesét: az érzelmek felismerésének, megkülönböztetésének és tudatosításának képességét, a saját érzelmi állapotunk és megnyilvánulásaink szabályozásának képességét, a másoktól jövő érzelmi jelzések detektálásának képességét, valamint a mások érzelmi viselkedésbeli megnyilvánulásainak a kezelésére való képességet. Az ELTE Pszichológiai Intézetében Oláh Attila irányításával az említett könyvben leírt teszteken kívül más, érzelmi intelligencia mérésére szolgáló tesztek is kidolgoznak és sztenderdizálnak, például a „8 kép és 8 mondat” tesztet.

Az érzelmi intelligencia és nevelés az iskolában

Annak ellenére, hogy a pszichológiában az érzelmenek és az érzelmi intelligenciának már régi és gazdag szakirodalma van, és a pedagógiai elméletek közül több is használja a fogalmat, a magyar pedagógiai gyakorlatban az EQ fejlesztése még mindig nem kap eléggé hangsúlyos szerepet. Pedig, ahogy Goleman (1997) írja, minden érzelm felbukkanásának előre beprogramozott időpontja van a gyermek fejlődésében. Ha valaki egy adott időben nem tesz szert megfelelő szintű kompetenciákra, azokat a későbbiekben csak nehezen, legfeljebb prevenció programokkal lehet pótolni. Különösen a kamaszdó diákokra kell figyelni, mert a középiskolába kerülés, az ottani esetleges kudarcok és az ellentmondások, hullámzó érzelmek az önértékelés csökkenéséhez vezethetnek, és ez végleges következményekkel járhat. A fejlesztés segíti a tanulást, a szakmai sikereket, végső soron az egész életre kihat.

Csikszentmihályi Mihály (1990) arra mutat rá, hogy a kognitív teljesítmények nem vezethetők le csak a kognitív tényezőkből. A tanulás sikere azon múlik, hogy a tanuló képes-e pszichés energiáit a feladathoz teljesen hozzáigazítani, és hogy egy adott értelmi művelet megoldását belső jutalomként éli-e meg, vagy sem. Az „áramlatélményt” olyan univerzális állapotként definiálja, amelyet mindenki átélhet. Azonban egyéni különbségek lehetnek abban, hogy milyen gyakran és milyen intenzitással, mekkora erőfeszítések árán tesz szert rá valaki. Másik könyvében a serdülők élményminőségének változását vizsgálja, és úgy találja, hogy a serdülők a feladatra koncentrálni egyedül tudnak a legjobban, ugyanakkor egyedül a legboldogtalanabbak, és barátok között a legboldogabbak

(Csíkszentmihályi, 1997). Gyarmathy (2007) az áramlatélmény kilenc összetevőjét sorolja fel, amelyeket érzelmi, értelmi és cselekvéses komponensek alkotnak. (4)

Atkinson és Hildgard (2005) felteszik a kérdést, hogy tanulható-e az érzelmi intelligencia? Kifejtik, hogy egyre több bizonyíték szól amellett, hogy az érzelmi intelligencia a siker és a jó közérzet záloga, és hogy az érzelmi erőpróbák során valóban intelligensebbé válunk.

Amerikában már az 1930-as évektől hangot kap az a vélemény, hogy az iskolában kell a gyerekeknek a demokratikus magatartás készségeit, a felelősséget, az önfegyelmet, az önmotiválást és az elkötelezettséget elsajátítaniuk (Dewey, 1933). Sternberg (1985, 2007) és Gardner (1993) a helyes életvitel, empátia, kooperáció készségeinek megtanulását a családon kívül az iskolára is kiterjesztetik.

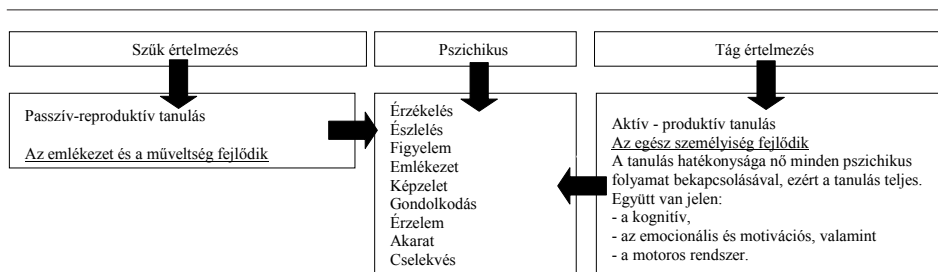
Az amerikai Nevelők a Társadalmi Felelősségért szervezet – a nagy elődökre támaszkodva – több olyan érzelmi készséghez kapcsolódó magatartást azonosít, mint a csoportban való részvétel, összhangban való dolgozás, döntéshozatal és a társadalmi tudat készségei. Ezek fejlesztésére iskolai programokat dolgoznak ki, melyek közül a legátfogóbb a testi-lelki egészséget megcélzó program (Elias, Hunter és Kress, 2001). Goleman (1997) az „érzelmi analfabetizmus” megszüntetéséről beszél, és a gyerekek érzelmi és társadalmi kompetenciái hiányosságainak korrigálását az iskolában képzei el.

Újabbán a nevelésben az a kíváncsi figyelhető meg, hogy ne külön tantárgyként történjen a fejlesztés, hanem valamennyi tananyaghoz és napi eseményhez kapcsolódjanak a tartalmak.

Robert Fisher (1999, 2000a, 2000b) elmélethez kapcsolt módszertani útmutatót dolgoz ki az érzelmi intelligenciával átszőtt tanulás fejlesztésére. Könyveiben a mások érzelmi viselkedésének, megnyilvánulásainak kezelésére (ennek fejlesztésére) számtalan megoldást kínál: a mások beszámolóira, érvelésére való odafigyelést, a társak megtanítását valamire, a beszélgetést, a fegyelmezett és érvelő vitát, az összefogást, a közös célok kidolgozását és megvalósítását, a segítségadást, a kisgyerekek felügyeletét, a csapatmunkát, az együttműködést. A metakognitív és metaemocionális intelligenciát többek között azzal lehet fejleszteni, ha előre felméri a tanulók, hogy miben jók, miben gyengék, mi iránt érdeklődnek, milyen céljaik, vágyaik vannak, és megpróbálnak ezek miatt jeire is válaszokat keresni. Ezeknek kimondásával fejlődik önértékelésük, identitásuk.

Thomas Gordon (1991) is több könyvet ír arról, hogy hogyan segítsék gyermekeiket, tanítványaikat a konfliktus- és problémamegoldásban a szülők és a pedagógusok. Mikor kell visszavonulni, ha az önálló megoldás, döntés képességét kell gyakorolnia a gyerekeknek? Hogyan lehet fejleszteni a beleélő képességet, a mások iránti megértést? Olyan fogalmakat vezet be, mint például az „értő figyelem”. Rávilágít 12 kommunikációs gátra, amelyek akadályozzák egymás megértését és az érzelmek és konfliktusok pontos azonosítását. Véleménye szerint el kell tudni dönteni egy konfliktusban, hogy „kié a probléma” valójában. Gordon tréningjein kívül több önismereti, önirányítást fejlesztő, önmotivációt felmérő és fejlesztő, mások érzelmi viselkedését felismerni és kezelni tudó tesztgyűjtemény (Brockert és Braun, 1997) és tréningprogram is napvilágot lát, amelyek az iskolában is használhatók – köztük magyar anyagok is találhatók (Kalapács, 1995, Bagdy és Telkes, 1999).

Az 1990-es évek közepétől Magyarországon is megtalálhatók az érzelmi képességeket modelljeikbe beépítő és ennek jelentőséget tulajdonító pedagógusok írásai, azonban elsősorban az elméleti pedagógiában, és csak kivételesen a gyakorlatban. Például Báthory Zoltán (1997) tanulásfogalmának kitágított értelmezése szerint aktív és tartós tanulás csak akkor jön létre, ha a kognitív elemhez kapcsolódik az érzelmi és mozgásos rendszer is (2. ábra).



2. ábra. A tanulás fogalmának szűk és tág értelmezése a pszichikus tényezők alapján. Forrás: Báthory, 1997, 29.

Ennek a modellnek az érvényesülés e azonban várat magára, mert az oktatásban a legtöbb helyen hiányzik az érzelmi komponensek kezelése. A tanulók érzelmi fejlesztésének legfőbb akadálya, hogy nem vált gyakorlattá a tanulók érzelmi intelligenciájának tudatos feltérképezése, diagnózisa és programszintű fejlesztése. Ezért a tanulás hatékonyságának gyakori akadálya a tanulók érzelmi kompetenciájának (mint az érzelmi kontroll, a helyes önértékelés, a felelősségérzés és más kompetenciák) hiánya. Az iskolai kudarcok önpusztító folyamatokat indíthatnak el, amelyek egy életre kihatnak.

Nagy József (1996) kompetencia-rendszerének is fontos kategóriái a „személyes kompetencia” és a „szociális kompetencia”, melyek kompetenciartartalmi között egyértelműen fellelhetők az érzelmi intelligenciára utaló szálak. Nagy szerint olyan mértékben fejlődik a személyiség, amilyen mértékben előrehalad benne a komponensek kiépülése, rendszerré szerveződése, a belső szabályrendszer kialakulása, képességek elsajátítása. A személyiségfejlődés a spontán szocializáció és a szándékos nevelés folyamatában megy végbe. Hogy a nevelés valóban tudatos és szándékos legyen, pontosan meg kell jelölni a személyiség fejlődésére vonatkozó célokat, követelményeket, tartalmakat, fejlesztési területeket. Ahhoz azonban, hogy ezt valóban meg is tudjuk határozni, szükség van a tanulók érzelmi intelligenciájának meghatározására. Zsolnai József szavaival élve a „diagnózis” felállítására, vagy a „pedagógiai patológia”, illetve a „hiányállapot” meghatározására.

Zsolnai József (1996) *A pedagógia új rendszere címszavakban* című – a pedagógia elágazásait rendszerező – gyűjteményes kötetében a fokális szerepű pedagógiák között említi – mint a szemléletmódok alapján szerveződő pedagógia egyik területét – a személyiségtani pedagógiát. Ennek különböző területei tartoznak a tanulmány témájához. Az egyéni egészségmegővő pedagógiája, a szükségletek, motivációk alakításának pedagógiája, az érdeklődésfelkeltés pedagógiája, képességek kiművelésének pedagógiája, a magatartás-befolyásolás pedagógiája, az akarat edzésének pedagógiája, a jellemárnyalás pedagógiája, az attitűdök érzékenyítésének pedagógiája, a kreatív társadalmi létre, a demokrácia kultúrájának igenlésére készítés, szoktatás pedagógiája, az egyéni tudatosság fokozásának pedagógiája és a bánásmód-pedagógia címszavak alatt találjuk meg ezen pedagógiák értelmezéseit. Zsolnai felfogásában a személyiségtani pedagógia olyan analitikus pedagógia, amelyet a pedagógiai antropológia alapoz meg, és hangsúlyos a stratégiai jellege. Számba veszi a tanuló egyéni fejlődési szükségleteit (többek között az érzelmek kimutatásának, befogadásának jogát és kontrolljának szükségességét).

E pedagógiai terület különlegessége abban áll, hogy egy olyan új szemléletmódot kíván meg a mindennapi pedagógiai viszonyban a résztvevőktől, amelyben a diák és a tanár nem a szokásos szerepeket veszik fel. (A megfogalmazást azért alakítottam így, mert ezt az új pedagógiai szituációt a gyakorlatban a tanulónak is el kell fogadnia, bár ugyancsak nehéz a hagyományos rigid rendszer határait áttörni tanulónak és tanárnak egyaránt.) A tanítvány a pedagógus számára személyiségként, jelenik meg, akinek létét értékként értelmezi. Együttműködésükben figyelembe veszi a gyermek „éppígy létét”,

aktuális fizikai, értelmi, érzelmi állapotát, ezek esetleges korlátait és külső-belső forrásokból fakadó lehetőségeit. Tehát a tanulót „egészleges lényként” kezeli. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy nem azonosítható a személyiségtani pedagógia sem a nevelélmélet történetéből ismert személyiségpedagógiai irányzattal, sem az utóbbi időkben elterjedt hangzatos, de a gyakorlatban „tartalmilag kiüresedett”, a „látszatpedagógia” jelenségvilágába sorolható „személyiségfejlesztéssel”.

Zsolnai József (1983, 1995) munkássága átvezet a gyakorlati alkalmazáshoz is az általa kidolgozott értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiához (ÉKP) (Kiss és Zsolnai, 1985). A több mint 20 évvel ezelőtt kidolgozott értékközvetítő és képességfejlesztő Program a maga nemében úttörőnek számít, amelynek szerves részét képezi egy önismereti és emberismereti programcsalád. E programok – folyamatosan – különböző időpontokban kerülnek bevezetésre országsszerte, több mint félszáz iskolában. Ma is az egyik legelfogadottabb, legátfogóbb alternatív ismeretanyagként, módszerként tartják számon, az említett önismereti és emberismereti tananyagokkal, amelyeket átfogó taneszközszer is támogat. Az értékközvetítő és képességfejlesztő programhoz tartozó önismereti és emberismereti tananyagokat és taneszközszerteret Vágó Irén (1985, 1993, 1996) és Zsolnai Józsefné (1995a, 1995b, 1995c) dolgozza ki.

Az érzelmi intelligencia gyakorlati alkalmazásához, azaz fejlesztéséhez Szekszárdi Júlia és Zsíros Lajosné (1991, 1993) gyakorlati kézikönyvei, valamint Czike Bernadett, egy-egy területre fókuszálva pedig Hegyiné Ferch Gabriella, Nagy Henriett, illetve Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián publikációi is támpontokat nyújtanak az általános és középiskolákban tanítóknak; a szakképzésben pedig Göndör András tanulmánya hiánypótló. Az említett kutatók és gyakorlati szakemberek azon az állásponton vannak, hogy az intelligencia (így az érzelmi intelligencia is) az öröklés és a környezet bonyolult interakciójában fejlődik.

Az érzelmi nevelés elsődleges színtere a család. A pedagógus gyakran találja szembe magát a gyerekeik iránt érdektelen, közömbös szülőkkel. Vannak, akik rideg nevelésben részesítik (például verik, megalázzák) gyermeküket, vagy túl magas elvárásokat támasztanak vele szemben, vagy ellenkezőleg, túl engedékenyek (Bagdy, 1977).

Azonban nem lehet elmenni – érzelmi szempontból – amellet sem, hogy a mai gyerekeket egyre erősödő negatív hatások érik a társadalom felől is (Sáska, 2004). Sokukból félelmet, állandó stresszt, bizonytalanságot, ambivalens érzéseket és agressziót váltanak ki. Európa-szerte látható, hogy a tanulók egyre inkább elvesztik a tanulással kapcsolatos motivációt. Másfelől az információs társadalom ingergazdag világában óriási változáson mennek keresztül maguk a gyerekek is. Figyelmük nehezebben köthető le, ezzel szemben érdeklődési körük bővült, sőt egyes területeken el is mélyült. Az iskolában nagyobb hangsúlyt kell fordítani a tanulók önállóságára, a kreativitásra, az egyéniségfejlesztésre és a gyermek nagyobb szabadságára. Klein Sándor beszámol arról, hogy az emberiségnél

Európa-szerte látható, hogy a tanulók egyre inkább elvesztik a tanulással kapcsolatos motivációt. Másfelől az információs társadalom ingergazdag világában óriási változáson mennek keresztül maguk a gyerekek is. Figyelmük nehezebben köthető le, ezzel szemben érdeklődési körük bővült, sőt egyes területeken el is mélyült. Az iskolában nagyobb hangsúlyt kell fordítani a tanulók önállóságára, a kreativitásra, az egyéniségfejlesztésre és a gyermek nagyobb szabadságára.

az IQ növekedésével szemben az érzelmi intelligencia csökkenését feltételezik egyes kutatók, főleg az önszabályozó képesség gyengül. Az emberek egyre kevésbé figyelnek egymásra és viselkedésük hatásaira. Az iskolának lenne szerepe a negatív hatások ellensúlyozásában. A hagyományos iskolában a kapcsolatok és konfliktusok kezelését nem tanítják, bár ez fontosabb lenne a tankönyvízü tudásnál, sőt a gondolkodás fejlesztésénél is (Hámor, 2002).

Az érzelmi intelligenciát az iskolában több oldalról lehet megközelíteni. Egyfelől a tanárok (elvileg) fejlett, kongruens és koherens érzelmi intelligenciájának oldaláról – mivel az ilyen képességekkel felvértezett személy tudja csak eredményesen fejleszteni a gyerekeket. Másfelől a tanulók fejlődésének oldaláról. S e két nézőpontot egyéni és közösségi szempontból is vizsgálni lehet. (5)

A családon kívül az iskolákban is sokféle nevelési stílussal igyekeznek a tanulókat formálni a tanárok, amelyek közül nem mindegyik kedvez az érzelmi intelligencia ideális fejlődésének. A Kurt Lewin (1943) által kategorizált autoriter és laissez faire nevelési stílus hosszú távon nem a legszerencsésebb.

Számtalan kutatás foglalkozik a „jó tanár” tulajdonságjegyeivel. Szinte mindegyikben a szakmai felkészültség mellett olyan személyes vonások is megjelennek, mint a gyermekszerepet, az empátia, az optimizmus és mások (Veczko, 1986; Ballér, 1992; Bagdy, 1997; Figula, 2000). Többen felteszik a kérdést, hogy vajon a hazai tanárképzés felkészíti-e a leendő pedagógusokat saját és tanítványaik érzelmi intelligenciájának fejlesztésére (Dombai, 2004; Cziike, 2004; Bábosik és Torgyik, 2007).

Az említett szerzők írásaiban valamilyen formában megtalálható az a kijelentés, amellyel magam is egyetértek, hogy „az érzelmi intelligencia a pedagógus egyik legfontosabb munkaeszköze”. Csak a fejlett érzelmi intelligenciával rendelkező pedagógus képes az empátiára, a bizalomteli légkör kialakítására, csak ő tud kompetens segítséget adni diákjainak, azzal is, hogy tud élni az érzelmi befolyásolás eszközeivel.

Breznysnyánszky László (1998) a „bátorító” pedagógusi magatartást tekinti elsődlegesnek. Szerinte a bátorító tanár megbecsüli a gyermeket, hisz annak képességeiben, megbízik benne, és ezzel önbizalmat ad, valamint erősíti öntudatát, elismeri a jó teljesítményt és törekvést, a gyermekcsoportokat úgy alakítja ki, hogy ez segítségükre legyen a fejlődésben, hogy mindenki megtalálja a helyét a csoportjában. A tanuló képességeinek kibontakozását pszichológiailag is átgondolja, miközben felismeri a gyermek érdeklődését, érzelmeit, erős oldalait, kedvező adottságait.

Hegyiné Ferch Gabriella (2001) *Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában* című írásában leszögezi, hogy a nevelés alapja a tanulók személyiségének alapos megismerése, ami nem hárítható másra, és ami számtalan forrásból táplálkozik, a pedagógiai szituációkban történő megfigyelésből, osztálytársak, szülők, más pedagógusok véleményéből, célirányos megfigyelésből, vagy tesztelésből, a család megismeréséből és egyebekből.

Az érzelmi intelligencia fejlesztésében ki lehetne emelni az osztályfőnöki munka szerepét, de úgy gondolom, az érzelmi intelligencia fejlesztése olyan, minden tantárggyal és minden iskolával összefüggésbe hozható, minden interakciót érintő feladat, amelyet minden kidolgozott és kidolgozásra váró tanítási tartalommal, taneszközzel, mérőeszközzel, tanítási, nevelési, értékelési módszerrel fejleszteni kell. Azaz minden tanárnak feltétlenül bővíteni kell az eszköz- és módszerrepertoárját. Szekszárdi Júlia (1995, 2001; Szekszárdi és Tusa, 2006; Szekszárdi és Kósáné, 2004) számtalan kutatást végez és tanulmányt ír az érzelmi intelligenciát is érintő kérdésekben. Írásaival osztályfőnököket, szaktanárokat, tanítókat, kollégiumi nevelőket szólít meg. A konfliktuskezelő stratégiákkal több művében is foglalkozik. Gyakorlati használatra szánt kézikönyveiből különböző technikákat vehetnek át a pedagógusok, de témái között szerepelnek az emberi kapcsolatok javításának lehetőségei, a kamaszkori erkölcsi problémák és az erkölcsi nevelés – amelyek közvetve szintén kapcsolódhatnak az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez.

Göndör András (2005) arról számol be, hogy a szakiskolákban és szakközépiskolákban a tanulók esetében már régen megjelent a kontraszelekció. Másfelől az a szituáció, hogy a tanulók az iskola után rögtön munkába állnak, megkívánja, hogy figyelembe vegye az iskola a munkahelyek (általában nagyipari cégek) mára már eléggé pontosan megfogalmazott elvárásait. A munkában megfelelni tudó fiatallal szemben az az elvárás, hogy képes legyen az önmotivációra, az együttműködésre, a folytonos változásra és az élethosszig tartó tanulásra. Szeressen csapatban dolgozni, legyen optimista és sikerorientált. A munkavállalót a cégek gyakran tesztekkel vizsgálják, amelyek elsősorban az érzelmi képességeket mérik fel (mint a motiváltság, önismeret, önkontroll, önbizalom, önértékelés, lelkiismeretesség, alkalmazkodóképesség, innovációs készség, elkötelezettség, együttműködési készség stb.). A hagyományos értékeket és módszereket alkalmazó iskolák nem készítik fel a fiatalokat arra, hogy ezeknek az elvárásoknak megfeleljenek. Az iskola és a család együttműködése is hagy kívánnivalót maga után, és a pedagógusok sem kellően felkészültek ezekre az új feladatokra. E hiányosságok kiküszöbölésére 2005-től indult az első akkreditált tanár-továbbképzési program a Nemzeti Szakképzési Intézet szervezésében, ahol az érzelmi intelligencia fejlesztésében szerzhetnek jártasságot a tanárok. A végzett kollégák megalakították az Együtt az Érzelmi Nevelésért Alapítványt, amely a civilszervezeteken kívül együttműködik a nemzetközileg elismert hazai és külföldi szakemberekkel.

A fenti törekvések valóban hiánypótlók, azonban hangsúlyozni szeretném, hogy csupán a „jó példával elől járni” elv, valamint „a tananyag adta lehetőségek kihasználása” kevésnek bizonyul a problémák megoldására (lásd például az érzelmi kontroll hiányában elszabaduló, tettelességgé fajuló iskolai eseteket). A szülői házzal kezdeményezett, kellő mértékű kapcsolat is természetes elvárás, bár szülői és/vagy tanári érdektelenség esetén nem eredményes. A tanulók tudatos és szándékos érzelmi intelligenciájának fejlesztéséhez több kell. Például meg kellene tanítani a tanulókat a különféle önismereti technikák alkalmazására, az érzelmek kontrollálására, sőt kreatív felhasználására (az önserkentésben és egymás jó irányú serkentésében, érdekérvényesítésben, a pozitív gondolkodás kialakításában és egyebekben).

A tanulók önkontrollja eleinte még nem tökéletes, ezért erősebb külső kontrollra van szükség. Tanulmányunk tárgyában éppen a tanulók önismeretével foglalkozó tanulmányok a legkorábbiak. A felhasználásra kínált gyakorlatoknak, feladatlapoknak, esszé témáknak és teszteknek sokféle formája elérhető már. Különös hangsúlyt kap e terület a különféle alternatív pedagógiákban. Több alternatív iskolában olyan, saját fejlesztésű programcsomagot használnak, amelyeknek kifejezetten célja az érzelmi intelligencia vagy valamely területének fejlesztése. (6) Tehát a mintatananyagok, programminták már megszülettek. A tanulók önismereti, emberismereti foglalkozásai olyan lehetőségek is egyben, amelyek egymás megismerését is szolgálják, egyúttal jó mérő- és fejlesztőeszközöket adnak a pedagógusok kezébe.

A drámapedagógiai eljárások közösségnevelő szerepével Hegedűs Katalin (1999) foglalkozik.

Józsa Krisztián (2007) is javaslatot tesz a tanulók érzelmeinek vizsgálatára. Az elsajátítási motiváció című könyvében az elsajátítás folyamata közben érzett örömről és a siker érzelmek fejlesztő hatásaira hívja fel a figyelmet. Véleménye szerint a tanulás eredményességét erősen befolyásolják az érzelmi tényezők. A tanulás során a kognitív és az affektív folyamatokat összeköti az önszabályozás. Józsa is csatlakozik azok táborához, akik azt vallják, hogy az eredményes tanuláshoz egyenlő mértékben fontosak mind az értelmi (tanulási és metakognitív) stratégiák, mind az érzelmek (önismeret, énkép, önkontroll, önhatékonyság) és az érzelmek irányította attitűdök és motiváció. Ugyanakkor megemlíti azt is, hogy a tanulók tanulási énképe tantárgyanként különböző lehet, és így eltér az általános énképtől is.

Hámor Szilvia (2002) Klein Sándorral készült interjújából az érzelmi intelligencia újabb nézőpontjai ismerhetők meg. Klein szerint az érzelmi intelligencia nem arról szól, hogy valakinek fejlődnie kell valahova, hanem arról, hogy az ember ismerje meg az igazi énjét, vágyait. Legyenek saját törekvései, és ne csak szülei, tanárai akaratát teljesítse. Klein az érzelmi intelligencia fejlesztésében óva int attól, hogy a személyiségnek csak egy szeletére vonatkozzon, mert az ember (ahogy Zsolnai József is megállapítja) összefüggő egész, sokféle képességnek és viselkedésformának az összjátéka. Arról is beszél, hogy az érzelmi intelligencia is kultúrafüggő – Klein szerint például az amerikaiaknak az érvényesülni tudást, a rámenősséget jelenti, míg az európainak a csapatmunkát. Arra a kérdésre, hogy szerinte hogyan fejleszthető az érzelmi intelligencia, a következő választ adja: a tanár-diák viszony optimális esetben a kölcsönösségen alapul. A tanulót társként kell kezelni, megbecsülni, szociálisan érett viselkedésére pozitív visszajelzést kell adni. A tanár serkentse, hogy a gyerekek odafigyeljenek egymásra, legyenek kezdeményezők (Hámor, 2002).

A személyes kompetencia az önmegismerés, az önértékelés és az önkontroll képessége. Már kisiskoláskorban lehet alkalmazni (beiktatni) különböző tréningtechnikat, drámapedagógiai eszközöket, játékos feladatokat. Érdemes bevonnai a tanulókat saját, tanulással kapcsolatos céljaik kitűzésébe, különféle szervezőmunkába, önmaguk és mások értékelésébe – ennek egy érdekes, támogató eszközzrendszere az ÉKP program *Képes vagyok rá* füzet sorozata (Zsolnai, 1991). Olyan módszerek alkalmazását kell előtérbe helyezni (minden tanórán és tanórákon kívül is), mint a vita, egymás tanítása, egymás tanulásának segítése, a mozaikmódszer, a kooperációs technikák, a közös problémamegoldások, a projektmódszer, az e-learning, a szerepjáték, a diákkutatások és diákalkotások készítéséhez szükséges kutatás- és alkotásmódszertan, az olvasás, a színház, a jó filmek megszerettetése, kiállítások rendszeres látogatása, a természeti és társas környezet megkedveltetése, óvása. Ezek a pedagógiai módszerek és eljárások fejlesztően hatnak a tanulók egészséges önértékelésére, önbecsülésére, és elősegíthetik pályamotivációs döntéseiket. Az is igaz, hogy e módszereknek jobban kedveznek a speciális tanulás-szervezési formák, mint például az önálló vagy páros munka, a kis csoportos oktatás, illetve a 45 perces, kötött időkorlátok erős átlépése.

Az érzelmi intelligencia másik fontos kiaknázandó területe a szociális kompetencia (Zsolnai és Józsa, 2003). Ma alig vannak a gyerekeknek olyan iskolán kívüli szervezetei, ahol fejlődne szociális kompetenciájuk, így ez a feladat is az iskolákra hárul. Hegyiné Ferch Gabriella (2001) álláspontja szerint a gyerekek biztonságos kötődése (valakihez, valamely csoporthoz való tartozás) jól fejleszti empátiás készségüket, a szociális felelősségtudat kialakulását és az erkölcsi érzelmeket. A szociális kompetencia fejlesztésének egyik alapvető formája a kooperáció, amelyben a pedagógus-diák kapcsolat intenzitása miatt az érzelmi intelligencia is erőteljesebben fejlődhet. A kooperáció módszere a tanulók csoportjait és társas cselekvéseiket a legoptimálisabban használja fel a pedagógiai munkában (Czike, 2003, 2004). Az együttműködés jól fejleszti a szociális kompetenciákat, a kommunikációs készséget és a konfliktuskezelést. Fejlesztően hat a szocializációra, pótolhat szocializációs hiányosságokat, és segíti a társadalmi szerepek begyakorlását.

Vastagh Zoltán (1980) és Benda József (1982) az elsők között dolgoztak ki kooperatív módszereket (különböző intézményekben), és mindketten modellkísérletek formájában tesztelték az új tanulás- és közösségsszervező eljárásokat. (7) Eredményeik azt bizonyítják, hogy a kísérletben részt vevő gyerekek személyiségvonásai pozitívan változnak meg, és – hosszabb távon – teljesítményük is javul. Vastagh Zoltán megállapítja, hogy a gyermek sohasem csak mint „én” értékeli önmagát, hanem úgy is, mint egy csoport tagja, azaz mint „mi”. A csoportok közti versengés egyszerre tanít a kooperáció és a konfrontáció szabályaira. Az együttes a gyermek számára „többletet”, örömforrást jelent és növeli a motivációt. Mindemellett javul az önértékelés és mások értékelésének készsége,

valamint fokozódik az önismeret, az önállóság (Mérei, 1989). Ma a kooperatív módszerek fejlesztése, alkalmazása az egyik legtöbbet tanulmányozott, legdivatosabb pedagógiai terület. Fülöp Márta (2001, 2003) a versengést is a szociális készségek családjába sorolja. Nem állítja szembe a kooperációval, hanem egymást kiegészítő, a szociális érzelmek által irányított tevékenységformának tekinti mindkettőt. Véleménye szerint a sport-szerű versenyszellemet kell kialakítani a tanulóknak, azaz erre a jó értelemben vett versengésre is nevelni kell.

Az érzelmi intelligencia fejlesztését zászlajukra tűző iskolák ma is elsősorban valamely pedagógiai alternatívához tartoznak. Az érzelmi kultúrát az emberi kultúra részének tekintik, tehát komoly értéként tartják számon. Pest megyében és Budapesten az alternatív iskolák összefogására 1991-ben létrejön az Alternatív Pedagógiai Műhely, melynek vezetői ekkor Czike Bernadett és Békési Ágnes voltak. (8) Czike Bernadett erősen érzelmi töltésű írásaiban előszeretettel foglalkozik a gyermekközpontú iskolákkal (Békési és Czike, 1993), az alternatív iskolákban is eredményesen dolgozni tudó pedagógusok képzésével (2007), a kooperatív módszerekkel és foglalkozástervezéssel (2004), az árnyalt pedagógiai értékeléssel (2001), a toleranciára való neveléssel (1999). Kiemelném Czike Bernadettnek azt a véleményét, hogy a tanárképzésben kellene először felkészíteni, illetve fejleszteni a hallgatókat arra, hogy majd a gyakorlati munkában képesek legyenek a tanulók érzelmi intelligenciájának fejlesztésére.

Érzelmi intelligencia és tehetséggondozás az iskolában

Azok az iskolák, amelyek a tehetséggondozást különösképpen preferálják, és erre vonatkozó programokat kínálnak, részben vagy egészében pedagógiaileg alternatív iskoláknak tekinthetők (akár hivatalosan felvállalják ezt, akár nem). Mint a művészetoktatás területén járatos pedagógiai szakértő mondhatom, hogy a tehetséggondozó iskolákban él az a törekvés, hogy úgy dolgozzák ki programjaikat, hogy annak minden curriculáris eleme a kitűzött célt támogassa.

A tanulók érzelmi életére az alkotómunka különös hatással van. A gyerekek megtanulnak koncentrálni élményeikre, helyzetükre, gondolataikra és tetteikre.

Sok tudományos művészeti, illetve sporttevékenység kívánja meg a feladatvégzés közben a fejlett érzelmi intelligenciát. Egyúttal ezeknek a tevékenységeknek alapja is az érzelmi intelligencia, de fejlesztően is hatnak a tanulók személyiségére. Az egyes kreatív feladatok, tevékenységek, versenyek természetüknél fogva más-más érzelmiintelligencia-területet erősítenek jobban. Vannak önálló műfajok (ahol az önmonitorozás, önkontroll, énkép kap főszerepet), és vannak olyanok, ahol inkább mások érzelmi viselkedésbeli megnyilvánulásainak a kezelésén, az egymásrautaltságon, a közös „rezonancián”, mások megértésén

A tehetséggondozással foglalkozó tanárok egyetértenek abban, hogy a legtehetségesebb tanulókra nagyfokú önállóság jellemző, amelynek sarokpontjai a fejlett énkép és önkontroll. Ez nem azt jelenti, hogy sohasem kérdeznek semmit, hanem azt, hogy jól, jókor és a szükségeset kérdezik, valamint általában jól reagálnak a dolgokra. Előrehaladásuk egyenletes. Sokféleképpen gyűjtenek információt (tanártól, társaktól, szakirodalomból stb.). Kikérlik mások véleményét, de önállóan dolgozzák fel az információkat. Konkrét és határozott, olykor kritikus véleményt alkotnak. Több feladatot végeznek el, mint társaik, mert saját maguknak is adnak feladatokat.

van a hangsúly. Mind a tudományos diákkutatásokban, mind a sportban és a művészeti nevelésben eredményesen alkalmazhatók a kooperációs technikák, és jelentősen fejleszthető a tolerancia és más, az érzelmi intelligenciával kapcsolatos területek (*Turmezeyné*, 2007; *Csébfalvi*, 2001). A művészeti ismeretek és gyakorlatok alkalmassá teszik a tanulókat az érzelmek külső és belső jegyeinek megfigyelésére, azonosítani tudására; kinyitják a zárkózottabb egyéniségeket, közelebb visznek az intim szférához is.

Zsolnai József úgy tartja, hogy a tudományos alkotómunkát már 10 éves kortól elkezdhetik az érdeklődő diákok. (9) Akciókutatásának hozadéaként nemcsak azt jelöli meg, hogy a diákok kognitív képességei jelentősen gyarapodnak, és a szakmai kommunikációban, valamint a kutatásban jártasságot szerezhetnek, hanem kiemeli az örömteli, érdeklődésből, rácsodálkozásból táplálkozó tanulást, az önfegyelmeyelmeztséget, a csapongó fantázia korlátozni tudását, a mások munkája iránt érzett tisztelet kialakulását és az önbecsülés fejlődését (*Zsolnai*, 2005).

A tehetséggondozással foglalkozó tanárok egyetértenek abban, hogy a legtehetségesebb tanulókra nagyfokú önállóság jellemző, amelynek sarokpontjai a fejlett énkép és önkontroll. Ez nem azt jelenti, hogy sohasem kérdeznek semmit, hanem azt, hogy jól, jókor és a szükségeset kérdezik, valamint általában jól reagálnak a dolgokra. Előrehaladásuk egyenletes. Sokféleleppen gyűjtenek információt (tanártól, társaktól, szakirodalomból stb.). Kikéri mások véleményét, de önállóan dolgozzák fel az információkat. Konkrét és határozott, olykor kritikus véleményt alkotnak. Több feladatot végeznek el, mint társaik, mert saját maguknak is adnak feladatokat. Ezzel gyakorlatilag egyszerre felelnek meg a külső és a belső elvárásoknak. A kontrollnak a tanulói-alkotói lét minden részletére ki kell terjednie: a különböző tervezésekre, döntésekre, kivitelezésekre, korrekciókra, olykor az érzelmek serkentésére, olykor éppen az elszabadult indulatok korlátozására. Terveiket, vágyaikat a realitások talajára tudják állítani. A tehetséges gyermekeknél különösen nagy hangsúlyt kap az erkölcsösség, a leendő szakmájuk iránti elköteleződés, az alázat, valamint a töretlen optimizmus és hit a sikerességben.

Valójában az alkotómunka kudarcok, sikerek, megtorpanások hullámmása, bár a szervezet az egyensúlyi állapot fenntartására törekszik, és ha ez nem sikerül, szorongással válaszol. A kamaszkorú tehetségígéretnek egyensúlyi állapota nem mindig stabil, sőt gyakran ambivalens érzésekkel terhes. A tehetségnek az érdeklődés középpontjába kerülni vágyó jellege és a kamaszlét egoizmusa negatív módon felerősíthetik, más tulajdonságok viszont gátolhatják egymást (például a kamasz dekoncentráltasága és az erős koncentráció a művészi vagy tudományos feladat tárgyára). A szélsőségség túlzott maximalizmushoz vezethet: a „mindenben kiemelkedőnek lenni” vágyát hozhatja. Művész- és tudóstanárok véleménye szerint például az előrejutás nagyban függ attól, hogy a törekvő diák mennyire állja a kritikát és az esetleges kudarcokat. Az alacsony önértékelésű tehetségígéret a kellő mértéktartás helyett túlhajszolt vagy önpusztító életmódot választ. Ilyenkor ismét fokozottabb, de tapintatos támogatásra, külső kontrollra szorul. A másik embertől kapott pontos visszajelzés igen fontos az alkotómunkájának kimenetelében, szubjektív minősítésében bizonytalanokodó tanulóknak. A tehetséggondozás alapeleme a szeretetteljes bánásmód és a bátorítás. A tehetséggondozásban bevált kisebb csoportokkal, az együttlétek szokásosnál hosszabb időtartamával, tanár és tanuló szükségszerű folyamatos együttműködésével a többféle kommunikációs aspektus miatt mindez könnyebben megvalósítható.

Csikszentmihályi és Jackson (2001) egy kutatásukban arról számolnak be, hogy a kiemelkedő teljesítmények során az ezt átélő megkérdezett személyek hasonlóan intenzív és „letisztult” lelkiállapotba kerülnek. Klein Sándor a „kiválóságot” és a boldogságot nem tartja egyenlőnek. Szerinte ha csak a legsikeresebbek lehetnének boldogok, nagyon kevesen lennének azok. A boldogságot, elégedettséget inkább az jelentheti, ha az ember kiválóan teszi a dolgát. Másrészt a külön, a kiemelkedő gyakran egyedül marad, kap-

csolatai torzulhatnak. A jó emberi kapcsolatok inkább a hasonló színvonalon lévők között jönnek létre (*Hámor, 2000*).

2002-ben Pécsi Géza egy konferencián úgy nyilatkozott, hogy a zenei nevelés gazdagítja az érzelmi intelligenciát, így segít a jó emberek nevelésében. (10) Örömteli, hogy a művészeti tárgyak az utóbbi években ismét nagyobb szerepet kapnak a közoktatásban. Ma, 2009-ben a művészetpedagógusok naponta megtapasztalják, hogy a gyermekek énekkel, rajzzal, tánccal fejezik ki legkönnyebben érzéseiket és gondolataikat. Mégis, a legtöbb művészetpedagógus úgy érzi, hogy sokan (oktatáspolitikusok, -irányítók, szülők) kétségre vonják a művészeti nevelés jelentőségét, és felesleges időtöltésnek tartják azt.

A leirtakból úgy tűnik, hogy a tehetséggondozásban kiemelkedően fontos szerepet kellene kapnia – a szakmai ismeretek átadásán és a különböző művészeti ágakhoz tartozó speciális képességek kibontásán túl – az érzelmi érettség elérésének. Ehhez olyan tanári és tanulói stratégiák megismerésére van szükség, amelyek birtokában később az ember egyedül is megküzd élete nehézségeivel. Az érzelmi önállóság csökkenti a mások lelki segítségére való rászorultságot, de legalábbis növeli a tolerancia határait.

Összegzés

A pszichológiában evidenciának számít, hogy az ember személyisége egyedi, de egyediségében is egységes. A személyiség fogékonyabb a pozitív visszajelzésekre. Az eredményes tanulás és a boldogulás záloga az érzelmi intelligencia és az értelem harmóniája. Az érzelmi intelligencia fejlesztésének az a funkciója, hogy a tanulót felvértezze azokkal a kompetenciákkal, amelyek szükségesek az iskolai, majd a „nagybetűs” életben való boldoguláshoz. Az érzelmi intelligencia fejletlensége erősen lerontja a teljesítményt. A pedagógiai elméletben és szakirodalomban az oktatáskutatók és rendszeralkotók ezt az álláspontot már évtizedek óta képviselik külföldön és Magyarországon is, azonban a gyakorlatban hazánkban még közel sem általános az érzelmi intelligencia fejlesztésével való foglalkozás a közoktatásban. Csupán néhány, főleg alternatív vagy kísérleti iskolában kap megfelelő hangsúlyt az érzelmi nevelés és az érzelmi intelligencia fejlesztése; magam idesorolnám az erős művészeti képzési programmal rendelkező iskolákat is. Leszögezhető az is, hogy az eredményes alkotómunkához rendkívül fontos fejleszteni a tanulók érzelmi intelligenciáját. Mégis az tapasztalható a legtöbb, tehetséggondozó és a művészeti létre való nevelést felvállaló iskolában is, hogy a tanulók érzelmi intelligenciájának feltérképezése és fejlesztése alig valósul meg – legfeljebb csak esetlegesen, a tanári intuición szintjén van jelen. (11) A megküzdés és a pszichológiai immunkompetencia fogalmai pedig csak most kerülnek be a látótérbe. Szerencsére lehet találkozni olyan jó kezdeményezésekkel, amelyek adaptálhatók lennének más iskolák számára is. Ezek közül mutattam be néhányat a fentiekben.

Jegyzet

(1) 'Jóllét' ('well-being'): a személy szubjektív jó közérzete (*Oláh, 2005*).

(2) Taxonómia: Egy leíró tudomány ismereti anyagát saját rendszerező elvei alapján rendszerbe foglaló szisztémája.

(3) A metaemóció a metakognícióhoz hasonlóan fogalmazható meg. Azt jelenti, hogy tudom azt, hogy éppen szabályozom érzelmeimet, erre vonatkozó stratégiák közül választok, valamint megítélem, hogy sikeres és eredményes volt-e a szabályozás.

(4) Az áramlatélmény komponensei: a kihívás és a készség egyensúlya, a cselekvés és a tudat összeolvadása, világos célok, egyértelmű visszajelzések, kon-

centráció, kontroll érzése, az éntudatosság elhalványulása, az időérzékelés átalakulása, autotelikus élmény.

(5) „Közösség” alatt itt az iskola teljes strukturált közösségének viszonyrendszere értendő.

(6) A sulinovának hat programcsomagját ajánlja Czike Bernadett: alapfokon „Én és a világ” programcsomag, középfokon „Én és a másik” programcsomag. Az Ember és Társadalom műveltségi területeire saját programjait alkalmazza és ajánlja az 1980-as évek közepén a törökbálinti kísérleti iskolában Zsolnai József vezetésével indult program (így az ember-tan, önismeret, pszichológia, pedagógia tantárgyait és

taneszközeit). Saját, e témába vágó programokkal rendelkezik az AKG. Ez utóbbi tananyagai között olyan is található, mint például az együttéléstan 7–10. osztályosoknak. Magyarországon is terjednek az alternatív iskolák. Számos helyszínen működnek Waldorf-, Montessori-iskolák. De van már Magyarországon is Freinet-iskola, Burattino Iskola és régebb óta működik a Carl Rogers Személyközpontú Iskola, a Winkler Márta szakmai vezetése alatt működő Kincskereső Iskola.

(7) Benda József programjának neve: Humanisztikus Kooperatív Tanulás (HKT), kidolgozása 1982-ben történt. 1983-ban indultak az első kísérleti osztályok, majd 1992-ben megalakult a Humanisztikus Általános Iskola és Továbbképző Központ.

(8) Az Alternatív Pedagógiai Műhelyt ma a Szabad Iskoláért Alapítvány működteti, amelynek szakmai vezetője Czike Bernadett.

(9) Zsolnai az 1997–98-as tanévben Zalabéren elindított egy olyan programot, amelyben a zalabéri tehet-

ségigereket bevonják a tudományos alkotómunkával kapcsolatos akciókutatásba. E program ma már sok iskolában folyik, a leghatékosabbak kiadókaként évente versenyeket is szerveznek – ma már régiós szinten –, mert a részt vevő, döntő többségében ÉKP-s iskolákból kikerülő, 10–14 éves diákok száma több százra tehető.

(10) Pécsi Géza gondolata a *Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában* című zenei nevelési konferencián hangzott el 2002. április 13-án a budapesti Zeneakadémián.

(11) Egy országos léptékű, 2002-ben zajló, az alapfokú művészetoktatási intézményeket monitorozó vizsgálatban többek között egy olyan zárt végű kérdést is intéztek a tanulókhöz, hogy „ha problémád volna, kinyilvánítanád-e az iskolának is a véleményed?”. A felmérésben 229 345 tanuló vett részt. A tanulók 63,49 százaléka válaszolt igennel. A tanulmány írója hozzáfűzi, hogy a válasz valószínűleg pozitív irányba torzít (Pála, 2003).

Irodalom

Atkinson, R. L. – Smith, H. – E. E., Nolen-Hoeksema, S. – Fredrickson, B. L. – Loftus, G. R. (2005): *Pszichológia*. 3. átdolgozott kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.

Bábosik István – Torgyik Judit (2007, szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Bagdy Emőke (1977, szerk.): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Bagdy Emőke (1997, szerk.): *A pedagógus hivatás-személyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.

Bagdy Emőke – Telkes József (1999): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. 5. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Ballér Endre (1992): *Javaslat a tanárképzésben a tanári kultúra és mesterség egységes képzési feltételeinek és követelményeinek meghatározására*. Kézirat. BKE, Budapest.

Bar-On, R. (1997): *Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A Test of Emotional Intelligence*. Multi-Health.

Bar-on, R. (2001): *Érzelmi intelligencia és önmegvalósítás*. In Ciarrochi, J., Forgas, J. P. – Mayer, J. D.: *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 123–143.

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata*. OKKER Kiadó, Budapest.

Békési Ágnes – Czike Bernadett (1993): *Alternativitás és tanárképzés*. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 23–31.

Benda József (1982): *Személyiség és interakció*. In Benda József (szerk.): *A személyiséget formáló iskolarendszer*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Boyatzis, R. E. – Goleman, D. – Rhee, K. (2000): *Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s*. In Bar-On, R. – A. Parker, J. D. A. (szerk.):

Handbook of emotional intelligence. Jossey-Bass, San Francisco. 343–362.

Breznyánszky László (1998, szerk.): *A bátorító nevelés alapjai*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

Broecker, S. – Braun, G. (1997): *EQ. Érzelmi tesztek könyve*. Saxum Kiadó, Budapest.

Cooper, R. K. (1996): *EQ-Map. The Emotional Intelligent Workplace*. AIT and Essi Systems, San Francisco.

Czike Bernadett (1999): *Az IS hatalma a VAGY felett: a toleranciára nevelés az alternatív iskolákban*. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 88–93. 2008. 10. 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00028/1999-06-mu-Czike-Is.html>

Czike Bernadett (2001): *Az osztályozás és az árnyalt értékelés szerepe a pedagógiai folyamatban, az alternatív iskolák gyakorlatában*. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 11–25. 2008. 10. 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00054/2001-11-ta-Czike-Osztalyozas.html>

Czike Bernadett (2003): *Néhány szó a kooperatív tanulásról*. *Aura*, november, 12–13.

Czike Bernadett (2004): *A pedagógus szerepe a kooperatív tanulás-szervezésben*. *Tani-tani*, 28–29. sz. 47–52.

Czike Bernadett (2006): *Biztonság és magabiztosság. Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák fejlesztése a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében*. *SuliNova Aura*, 26. 2009. 01. 14-i megtekintés, www.csodaceruza.com/cikk_czike.htm-19k

Csébalfalvi Éva (2001): *A Music-Europe (MUS-E) multikulturális mintaprogram magyar módszere*. OKI Program- és Tantervfejlesztési Központja. 2009. 01. 10-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=muveszet-csebfalvi-mus-e>

Czike Bernadett (2007): *A pedagógusszerep változása*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (1990): *Motiváció és kreativitás*. Út a megismerés strukturális, illetve energeti-

- kai megközelítéseinek szintézise felé. *Pszichológia*, 3–24.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *A flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dewey, J. (1938): *Experience and education*. Macmillan, New York.
- Dombai Alice (2004): *Tanári minta – mintatanár*. 3. átdolgozott kiadás. APC-Stúdió, Gyula.
- Elias, M. J. – Hunter, L. – Kress, J. S. (2001): Érzelmi intelligencia és nevelés. In Ciarrochi, J. – Forgas, J. P. – Mayer, J. D.: *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 187–209.
- Figula Erika (2000): A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 2008. 10. 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00035/2000-02-mu-Figula-Tanar.html>
- Fischer, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Calibra–Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fisher, R. (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fisher, R. (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* 2. kiadás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (2001): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 3–17. 2008. 10. 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00054/2001-11-ta-Fulop-Versenges.html>
- Fülöp Márta (2003): A versengés mint szociális képesség fejleszthetősége. In Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences. The theory in practice*. BasicBooks, New York.
- Gardner, H. (1998): *Rendkívüliek*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- Goleman, D. (1995) *What's your EQ?* The Utne Lense Utne Reader (on-line) Available: <http://www.utne.com/lens/bms/eq.html/>
- Goleman, D. (1997, 1998): *Érzelmi Intelligencia-teszt*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Gordon, Th. (1991): *P.E.T. A szülői hatékonyság fejlesztése*. Gondolat, Budapest.
- Gordon, Th. (1991): *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat, Budapest.
- Gottman, J. M. – Silver, N. (2000): *A boldog házasság hét titka. Gyakorlati útmutató*. Vince Kiadó, Budapest.
- Göndör András (2005): *Az érzelmi intelligencia és a szakképzés. Szakképzési Szemle*, 3. 277–282. 2008. 10. 10-i megtekintés, http://www.mszt.iif.hu/documents/szsz0503_gondor.pdf
- Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség. Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE–Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hámor Szilvia (2002): Kiből lesz sztár? Interjú Klein Sándorral. *Népszabadság*, július 13. 2008. 10. 10-i megtekintés, http://www.shl.hu/irasok/kibol_lesz_sztar.htm
- Hegedűs Katalin (1999): Drámapedagógiai eljárások a közösségnevelés szolgálatában. *Új Pedagógiai Szemle*, 6.
- Hegyiné Ferch Gabriella (2001): Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 8–19. 2008. 10. 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00051/2001-07-ta-Hegyine-Erzelmi.html>
- Isen, A. M. – Daubman, K. A. – Gorgoglione, J. M. (1987): The Influence of Positive affect on Cognitive Organization. Implications for Education. In R. Snow, R. – Farr, M. (szerk.): *Aptitude, Learning, and Instruktio. Affektive and Cognitive Faktors*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Kafetsios, K. (2002): *Egy innovatív módszer: A pályakezdők interperszonális átadható készségeinek felmérésére és fejlesztésére: felmérés és tesztelés*.
- Leonardo da Vinci projekt keretében készült munka. www.bmmk.hu/euprojekt/INOICTS.pdf
- Kalapács János (1995): *Tudod, ki vagy? Önismereti tesztgyűjtemény 14–18 éveseknek*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Kiss Éva – Zsolnai József (1985, szerk.): *A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig*. 2. kötet. *Pedagógiai program*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Launer, R. L. (1980): *Modern data analysis*. Academic Press, New York.
- Lewin, K. (1943): Psychology and the process of group living. *Journal of Social Psychology*, 17. 113–131.
- Mayer, J. D. (2001): Útmutató az érzelmi intelligenciához. In Ciarrochi, J. – Forgas, J. P. – Mayer, J. D.: *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 23–51.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In Salovey, P. – Sluyter, D. J. (szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books, New York. 3–25.
- Mayer, J. D., Salovey, P. – Caruso, D. R. (1997): *Emotional IQ test*. CD ROM. Virtual Knowledge, Needham.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. – Caruso, D. R. (1999): *MSCEIT Item Booklet*. MHS Publishers, Toronto.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. – Caruso, D. R. (2000): Models of emotional intelligence. In Sternberg, R. J. (szerk.): *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge, New York. 396–420.
- Mayer, J. D. – DiPaolo, M. T. – Salovey, P. (1990): Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli. A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54. 772–781.
- Nagy Henriett (2006): Az érzelmi intelligenciáról. Kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. *Iskolakultúra*, 4. 74–84
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv. Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk mérésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Pála Károly (2003, szerk.): *Jelentés az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzéséről*. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Salovey, P. – Mayer, J. D. – Goldman, S. L. – Turvey, C. – Palfai, T. P. (1995): Emotional attention, clarity and repair. Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In Pennebaker, J. W. (szerk.): *Emotion, disclosure and health*. American Psychological Association, Washington, D.C. 125–154.
- Sáska Géza (2004): Fogyik a magyar. Beszélgetés az önfeljesztő iskolákról. *Beszélgető*, 12.
- Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ. A Triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sternberg, R. J. (2001): Egy elképzelés intelligenciájának mérése – Mennyire intelligens az érzelmi intelligencia fogalma? In Ciarrochi, J. – Forgas, J. P. – Mayer, J. D. (szerk.): *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Sternberg, R. J. (2007): Az intelligencia rövid története. Corvina Kiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (1995): *Utak és módok*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (2001): *A konfliktuskezelés gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle*, 56. 86–103.
- Szekszárdi Júlia – Kósáné Ormai Vera (2004, szerk.): *Neveletlenek? Gáspár Sarolta beszélgetései gyerekekkel és felnőttekkel*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia – Tusa Cecília (2006): Osztályviták erkölcsi dilemmákról egy vesprémi iskolában. Az erkölcsi kompetenciák fejlesztésének gyakorlati módszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 85–95. 2008. 10. 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00105/2006-07-ta-Tobbek-Osztalyvitak.html>
- Thorndike, E. L. (1920): Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140. 227–235.
- Turmezeyné Heller Erika (2007): *A kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségei az ének-zene órákon*. Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet. 2008. 10. 01-jei megtekintés, www.oki.hu/cikk.php?kod=muveszet-Kooperativ.html
- Vágó Irén (1996): *Találkozás magammal. Önismereti munkafüzet az általános iskola 4. osztálya számára*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Vágó Irén (1985): A tehetségfejlesztés egy lehetséges módjáról. (Szerzőtárs: Zsolnai József.) *Pedagógiai Szemle*, 6. 572–579.
- Vágó Irén (1993): *Élettörténetem. Napló 7–8 éves gyerekeknek*. (Alkötő szerk.: Zsolnai József.) Holnap KKT–OTTV, Budapest.
- Vágó Irén (1996): *Élettörténetem. Napló kisiskolásoknak*. Holnap KKT – Nodus Kiadó, Budapest.
- Vágó Irén (1996): *Találkozás magammal. Önismereti munkafüzet az általános iskola 4. osztálya számára*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1980): *Mikroszoportok az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Veczkó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák. Gyerekeink viszonya az iskolához. Pszichológia – nevelőknek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsíros Lajosné (1991): *Lelei egészségtan. A szeretetről. Kalauz erkölcsstanhoz 8–9 éveseknek*. Honffy Kiadó, Budapest.
- Zsíros Lajosné (1993): *Lelei egészségtan. A küszöbön. Kalauz erkölcsstanhoz 12–13 éveseknek*. Magister '93, Budapest.
- Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskoláskorban. In Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1983, szerk.): *A képességfejlesztő iskoláért. Egy pedagógiai akciókutatás*. Oktatókutatási Intézet, Budapest.
- Zsolnai József (1991, szerk.) *Képes vagyok rá 1. 2...8. osztályosoknak – a gyerekek számára készült színtezett követelményrendszer évfolyamonkénti kötetei az ÉKP programban*. Holnap KKT – Nodus Kiadó, Veszprém.
- Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. ÉKP Központ – Holnap KKT – Tárogató Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Józsefné (1985): *Emberismeret I. 6–8 éveseknek. Értékközvetítő és képességfejlesztő program*. Holnap KKT – Nodus Kiadó, Veszprém.
- Zsolnai Józsefné (1985): *Emberismeret II. 7–9 éveseknek. Értékközvetítő és képességfejlesztő program*. JPTE Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program Országos Központja – Nodus Kiadó, Veszprém.
- Zsolnai Józsefné (1985): *Emberismeret III. 8–10 éveseknek. Értékközvetítő és képességfejlesztő program*. Holnap KKT – Nodus Kiadó, Veszprém.